RÔLE DE LA VIDÉO DANS L'ENSEMBLE MULTIMÉDIA REFLETS

Si **l'objectif** est d'apprendre à **communiquer oralement**, il semble nécessaire de montrer comment se déroulent les échanges entre locuteurs d'une même langue et d'une même culture. Cela permet d'observer et d'identifier les moyens verbaux et non verbaux que les personnes mettent en œuvre pour communiquer, de découvrir leurs connivences fondées sur un savoir et des expériences partagées et leurs stratégies interactives. Pour cela, la vidéo est un outil indispensable.
Elle constitue de surcroît un tremplin pour de nombreuses activités originales en classe.

1. Principes de base

Pour que la langue apprise ait une réalité et garde tout son intérêt aux yeux de l'apprenant, pour le rassurer, il convient de **partir de ce qu'il comprend**, **du sens qu'il peut déchiffrer,** quitte à réorienter sa compréhension en fonction des habitudes de la nouvelle culture. Or, ce qui reste le plus immédiatement compréhensible est bien ce que l'on voit.
Notre première règle est donc de **partir du connu** – ou de ce que l'étudiant peut appréhender le plus aisément : le visuel – dans des situations de la vie quotidienne, afin de faciliter la tâche de l'apprenant et de l'amener graduellement à ce qui est pour lui totalement inconnu au début, à savoir la connaissance et le maniement de la langue étrangère.
Pour aider l'apprenant à **interpréter** ce qu'il voit, nous proposons de nous appuyer :
– sur son **expérience du monde**, des autres et de leurs rapports dans les multiples situations de la vie quotidienne, sur son « métier » et son expérience d'individu social ;
– sur des **caractéristiques qui sont réputées communes à tous les individus** : faculté d'observation, aptitude au raisonnement, capacité à ressentir des émotions et des sentiments, caractéristiques stimulées par les activités proposées sur les séquences vidéo.
C'est donc à **partir de perceptions guidées et explicitées** que l'on va **aider l'apprenant à construire du sens en français.** Il faut à ce propos souligner que, pour le locuteur natif lui-même, le sens n'est pas une donnée immédiate : il doit être construit et le non-verbal joue un grand rôle dans cette construction (plus de 50 %, affirment certains psycholinguistes !). Si l'on peut « parler pour ne rien dire », on peut également comprendre sans le secours des paroles !

2. Quelle vidéo ?

La **vidéo** nous semble fournir actuellement le **meilleur support pour la construction du sens** par l'apprenant, **une construction du sens qui, dans un premier temps, ne fait pas appel à la langue.**
Mais pas n'importe quelle vidéo ! Il faut penser à protéger l'apprenant, à le rassurer et à lui faciliter la tâche et, pour cela, il convient de procéder progressivement et avec mesure.
C'est pourquoi nous avons délibérément écarté les « documents authentiques » au début de l'apprentissage, c'est-à-dire les documents fabriqués à l'origine pour un public de natifs, très différent de celui de nos apprenants. En effet, ces documents sont, dans leur grande majorité, beaucoup trop complexes et entrent difficilement dans le cadre d'une progression compatible avec les besoins et les possibilités des apprenants. De plus, ils perdent leur caractère d'authenticité dès qu'ils sont détournés de leur destination première et sont utilisés dans une classe d'apprenants, donc dans une situation de communication tout à fait différente.

Nous avons donc choisi :
– des documents conçus spécialement pour des apprenants, mais réalisés par des professionnels de l'audiovisuel ;
– un genre télévisuel bien connu de tous, et donc plus facilement interprétable que d'autres : le feuilleton.
Tout en instaurant un certain cloisonnement anecdotique entre les épisodes d'une série afin de donner la possibilité de les utiliser séparément, nous avons mis en scène des personnages récurrents qui deviennent, au fur et à mesure du déroulement de leurs aventures, de plus en plus crédibles et prévisibles dans leurs comportements. Le choix des situations dans lesquelles ils évoluent permet de doser les difficultés et d'imposer **la triple progression culturelle, communicative et grammaticale** qui nous paraît la plus logique et la plus simple.

3. La construction du sens grâce à la vidéo

Des membres d'une même culture ont en commun un important savoir partagé. Grâce à leurs traditions et à leurs habitudes culturelles, ils sont rompus au décodage des multiples signes non verbaux utilisés dans la construction du sens (jeux de physionomie, gestes, attitudes…) et aux allusions ancrées dans leur culture. L'apprenant est souvent désorienté, car il ne retrouve pas les marques et les habitudes de sa propre culture… et il ne peut pas non plus s'appuyer sur des énoncés qu'il n'est pas encore en mesure de comprendre.
Nous l'aidons donc à utiliser sa connaissance du monde et ses expériences, en nous appuyant sur ce qu'il a en commun avec des individus de culture francophone dans ses comportements et ses rapports aux autres.

On peut dire, en schématisant, que l'appréhension du sens d'une interaction orale se construit grâce aux éléments suivants :
1. la connaissance du monde et des autres :
compétence culturelle et sociale et connaissances déjà acquises dans son milieu par l'apprenant ;
2. l'appréhension systématique des situations de communication :
– qui sont les protagonistes, quels sont leurs rapports, quelle est leur expérience, quel est leur savoir partagé ;
– quels sont le thème ou les thèmes de leur échange ;
– quel est leur objectif de communication (convaincre, rassurer, informer, se mettre d'accord…) ;
3. la capacité de décoder des signes non verbaux (jeux de physionomie, regards, gestuelle, proxémique) et de les interpréter dans une situation donnée ;
4. la sensibilité à la gestuelle vocale : ton, rythme, intonation, qualité de la voix, accents d'insistance…
5. la connaissance des ressources verbales :
c'est le point le plus faible chez l'apprenant. Nous allons donc nous servir, surtout au début, des autres composantes pour faire comprendre le déroulement des échanges, ce qui est en jeu, puis ce qui est dit. Graduellement, le langage prendra une place de plus en plus importante dans la compréhension.
Ces considérations commandent les stratégies d'utilisation de la vidéo pour l'apprentissage que nous proposons dans le livre de l'étudiant. Dans un premier temps, il faut surtout prendre appui sur la compétence culturelle et relationnelle déjà acquise dans leur culture par les apprenants et sur les points 2 et 3, visualisés à l'écran. Puis on procède à des mises au point successives du sens qui permettent de préciser l'image floue du départ. D'où la **procédure générale** décrite ci-dessous, qui sera affinée et adaptée par le professeur aux besoins de ses étudiants.

MODE D'EMPLOI

I. LA RUBRIQUE *DÉCOUVREZ LES SITUATIONS*

Cette section précède le travail avec la vidéo et le son. Elle est décomposée en plusieurs étapes pour souligner la logique du cheminement.

1. Sensibilisation à la situation et anticipation du sens des échanges

Au cours de cette mise en condition, il s'agit :
– de préparer le visionnage, d'attirer l'attention des apprenants sur les thèmes qu'ils vont trouver dans l'épisode en les rattachant à leur propre expérience afin d'orienter leur compréhension ;
– de stimuler leur capacité d'imaginer une histoire, de produire des hypothèses et de s'impliquer, et de les motiver à visionner l'épisode pour vérifier leurs hypothèses.
Au cours de cette phase de travail sur les photos, le titre ou le vocabulaire, le professeur a toute liberté pour donner des indices, infléchir le cours des hypothèses, introduire même quelques mots ou expressions révélateurs de sens qui pourront baliser la lecture des images. Cette phase permet d'éviter les risques prévisibles de blocage.

2. Visionnage d'un épisode sans le son

Les apprenants visionnent d'abord l'épisode, ou une partie de l'épisode, sans le son, afin de ne pas être tentés de porter toute leur attention sur des énoncés qu'ils ne peuvent comprendre au détriment du travail sur le non-verbal. Ils essaient de cerner les situations, de trouver la logique de leur déroulement. Ils répondent à des questions comme :
– *Qui sont les personnages ? Que savons-nous d'eux ? Quels sont leurs rapports ?*
– *Où sont-ils ? Que font-ils ?*
– *Quel est l'objectif des échanges (informer, décrire, critiquer…) ?*

Au niveau 2 de *Reflets*, une **grille de visionnage** peut encore être préparée par le professeur et proposée occasionnellement. La grille est divisée horizontalement en autant de rangées qu'il y a de séquences distinctes dans le feuilleton, une séquence étant caractérisée par un changement de lieu ou de personnages. Des colonnes permettent de distinguer entre les divers éléments de chaque situation dramatique : *qui (parle à qui), où, quand, que font les personnages, pourquoi, comment…*
Il est rare que les apprenants puissent répondre à toutes les questions posées lors du premier visionnage. Ils demandent alors spontanément qu'on leur remontre ce qu'ils n'ont pas bien saisi. Cette façon de faire est naturelle et il faut savoir que les étudiants peuvent **revoir une séquence plusieurs fois** sans éprouver de sensation d'ennui, **à condition qu'ils aient chaque fois un problème à résoudre, une tâche à accomplir**. L'attention est alors polarisée sur certains aspects et l'ensemble considéré d'un œil neuf.

II. LA RUBRIQUE *OBSERVEZ L'ACTION ET LES COMPORTEMENTS*

1. L'action et les répliques

Ce n'est que lorsqu'un premier travail de défrichage et de mise en place de la situation a été effectué qu'on peut visionner la totalité ou une partie de l'épisode **avec le son**. Ce nouveau visionnage permet de **vérifier,** en partie, si les hypothèses précédentes étaient justifiées et de les **affiner.** Les apprenants peuvent alors répondre à des questions plus précises.
Un **exercice de remise en ordre** des événements survenus dans l'épisode permet de les préciser et de les compléter et de préparer une activité ultérieure de résumé et de passage à l'écrit, individuelle ou collective.
D'autres exercices portent sur **le repérage d'actes de parole** *(Qui a dit quoi ? À qui ? Dans quelles circonstances ? Comment ?).* Ils forcent à revenir au film ou au texte des dialogues (repérage) et permettent de s'intéresser au comportement verbal des personnages.

2. Le comportement non verbal

On trouve également des exercices portant sur les signes non verbaux, révélateurs des intentions, de l'état d'esprit et des émotions des personnages, ainsi que de la fonction de leurs interactions.
Les apprenants ont été initiés au niveau 1 aux termes qui leur permettent de parler de ce qu'ils observent. Ils décrivent et essaient d'interpréter les jeux de physionomie, le regard, la gestuelle et la proxémique. **Si l'intention de communication est claire d'après la situation de communication, on note le comportement qui l'accompagne. À d'autres moments, c'est le comportement des personnages qui permet de décoder les intentions.**
Ces activités ont pour but d'aider les apprenants à mieux percevoir les autres, à mieux comprendre leurs réactions. L'ouverture à l'autre est un aspect essentiel de l'apprentissage des langues. La démarche proposée est empathique : on se met momentanément à la place de l'autre pour mieux accepter ses comportements, même ceux qui diffèrent le plus des siens.
Chemin faisant, on prend un peu de recul vis-à-vis de sa propre culture et de sa langue qu'on ne manque pas de comparer, implicitement ou explicitement, avec des façons différentes de se comporter et de dire le monde.

Aides pour l'étude des comportements non verbaux

Afin de faciliter l'observation des comportements, nous proposons ci-après une description succincte des comportements qui nous paraissent les plus révélateurs d'intentions de communication courantes. Il s'agit plutôt de tendances que de valeurs absolues. D'autres comportements seront certainement repérés et associés à des intentions de communication. Mais attention de ne pas pousser trop loin l'analyse : ces faisceaux de comportements en équivalence ne relèvent pas d'une science exacte, et cette activité n'est pas une fin en soi !

Intention de communication	Jeu de physionomie	Regard	Gestuelle Proxémique	Ton Rythme	Exemples d'énoncé
Accord • spontané • forcé Désaccord	 léger sourire crispation/tension sourcils froncés	 franc plus fixe	 mouvement de tête haut-bas — mouvement de tête droite-gauche	 aimable bas/tendu —	 *D'accord* *Bon… oui.* *Non.*
Indifférence	neutre	détourné	haussement d'épaules	neutre	*Bof !*
Ignorance	sourcils levés	—	épaules levées, paumes ouvertes	—	*Je ne sais pas.*
Refus • courtois • sec/scandalisé	 — crispation	 — —	 main levée, paume ouverte yeux levés au ciel	 — sec/choqué	 *Non, merci.* *Non, mais…*
Appréciation • positive • négative	 la bouche s'arrondit lèvre inférieure vers l'avant (moue)	 pétillant —	 pouce levé/cercle avec le pouce et l'index mouvement des épaules (rejet)	 haut/rapide bas	 *Délicieux !* *C'est nul !*
Étonnement/ surprise	bouche ouverte, hausser les sourcils	ouvrir de grands yeux, avoir les yeux ronds	—	haut	*C'est pas vrai !*
Doute Dénigrement	hausser les sourcils —	— —	hausser les épaules hocher la tête	bas —	*Tu crois ?* *Non, mais…*
Énervement/ exaspération	—	fixe/agacé	main horizontale passée au-dessus de la tête	brusque	*Ras-le-bol !*
Colère	froncer les sourcils	—	serrer les poings	bas/brusque (indigné)	*Non !* *Tu exagères !*
Menace/ agressivité	—	fixe	faire face/avancer, s'approcher très près, défier l'autre	violent (provocateur)	*Tu vas voir !*
Découragement/ impuissance	hausser les sourcils	—	hausser les épaules, mains ouvertes, paumes ouvertes	bas	*Qu'est-ce que tu veux ! C'est comme ça !*
Peur Timidité Réserve/modestie	— — —	détourner le regard — baisser les yeux	se recroqueviller se faire tout petit —	très haut (cri) bas/lent —	*Non !* — *Oh, moi…*
Tristesse	—	embué	léger haussement d'épaules	bas/lent	*Tant pis !*

3. Le comportement verbal

Les activités portent sur des actes de parole tirés des dialogues de l'épisode. On se demande par exemple, grâce à une photo déclencheur ou à un arrêt sur image, comment un personnage exprime son intention de communication à un moment donné ou comment il réagit dans la situation.
On étudie également, dans la mesure du possible, **le ton et l'intonation**, en conjonction avec l'observation des comportements gestuels :
– pour entraîner à la perception du ton. On donne, par exemple, un choix multiple entre diverses possibilités : amusé, ironique, choqué, indifférent, étonné, indigné, dramatique…
– pour faire percevoir et reproduire des intonations (gestes vocaux) chargées de sens pour exprimer des émotions ou des sentiments. On fait, par exemple, des exercices d'imitation en jouant le rôle du personnage dans la situation du feuilleton.
Des exercices, réalisés plus tard dans le dossier, à partir de la séquence *Variations*, permettent de jouer sur une intonation en faisant varier des actes de parole de même sens ou de sens proche…

! Malgré la simplicité de fonctionnement de la vidéo, les possibilités offertes d'avance et de retour en arrière, d'arrêt sur l'image, il est important de bien connaître l'appareil qu'on utilise et de s'entraîner à faire des repérages sur la cassette avant la classe.

La démarche cognitive

Les activités des phases précédentes sont largement fondées sur des **démarches cognitives**, c'est-à-dire des démarches qui sollicitent la mise en œuvre :
– des **capacités d'observation et de raisonnement** des étudiants ;
– d'un certain nombre d'**opérations mentales** (comme identifier, classer, hiérarchiser, analyser, comparer…) ;
– de la **créativité** de l'apprenant qui doit jouer **un rôle actif** dans la découverte du sens et des moyens culturels et linguistiques de la communication entre francophones.
Cette démarche de découverte ou de résolution de problèmes comprend toujours les quatre étapes suivantes :
1. observation ;
2. identification des éléments pertinents ;
3. formation d'hypothèses de sens ;
4. vérification des hypothèses.

Rappelons **les grands principes de cette approche**, qui constituent la base de notre réflexion méthodologique :
– mettre l'étudiant dans des **situations de communication authentique** ;
– **partir du connu** de l'apprenant ou de ce qui est le plus facile à connaître ;
– ne négliger aucun aspect de la communication orale, et pour cela la montrer et en analyser les composantes verbales et non verbales ;
– faire appel aux connaissances et à l'expérience du monde des apprenants et **les impliquer dans la construction du sens** en sollicitant leur intelligence, leur sensibilité, leur créativité ;
– **construire le sens avant de s'intéresser aux formes.**

! Ce guide décrit les conditions d'utilisation maximale de la vidéo. Mais que les professeurs qui ne disposent pas d'un accès constant à un magnétoscope se rassurent. **L'utilisation de la vidéo peut être modulée et réduite si nécessaire**. **Grâce à ses nombreuses illustrations, le manuel permet de faire cours même si le magnétoscope est en panne** (ou si un autre professeur l'utilise ce jour-là).
De plus, il ne faut pas abuser de la vidéo, ce qui finirait par lasser les apprenants. La vidéo n'est qu'un rouage dans l'ensemble plurimédias proposé !

III. LA DOUBLE PAGE *DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE*

À l'issue de ces premières étapes, les apprenants sont prêts à aborder l'étude du langage dans des contextes ayant pour eux réalité et sens. C'est maintenant la **phase d'apprentissage**, l'analyse du fonctionnement plus formel de la langue, qui va retenir notre attention.
On s'attache donc à l'étude des faits grammaticaux (morphologie et structures, éléments de cohésion des textes…) dont l'apprentissage et le maniement sont essentiels. Cette phase de l'étude fait appel à des pratiques beaucoup mieux connues des professeurs.

La grammaire est travaillée grâce à des exercices systématiques et à des tableaux explicatifs.
Comme toujours, deux approches différentes sont possibles, en parallèle :
– **l'approche traditionnelle** qui consiste à présenter la règle, puis à l'appliquer dans des exercices ;
– **l'approche** dite de **conceptualisation** qui consiste à induire la règle de l'observation de formes préalablement repérées dans un corpus et analysées.
Chaque professeur applique la procédure qu'il juge la plus efficace, en tenant compte des traditions de l'enseignement grammatical de son pays et en adaptant, au besoin, la terminologie grammaticale. Les deux démarches ne sont pas incompatibles. Nous sommes davantage en faveur de la deuxième approche, chaque fois qu'elle est possible, notre conviction étant qu'on retient mieux ce qu'on a contribué à découvrir. De plus, l'approche de conceptualisation repose sur les démarches cognitives que nous préconisons par ailleurs. Il est également vrai qu'il est toujours possible de « perfectionner sa grammaire », la découverte de nouveaux exemples pouvant remettre en cause des notions déjà acquises (optique constructiviste).

Les **tableaux grammaticaux** proposés dans le manuel portent non sur des chapitres entiers de grammaire, mais sur des points particuliers. Ces points se regroupent naturellement par la suite et les notions sont complétées progressivement. Ces tableaux introduisent un minimum de métalangage, l'attention devant surtout porter sur l'analyse des exemples. Un ou deux exercices de systématisation accompagnent chacun des tableaux. D'autres exercices les complètent dans le cahier.

La **séquence grammaire de la vidéo** peut être utilisée pour la présentation des faits grammaticaux mais elle sera plus utile et plus efficace pour une reprise et une systématisation *a posteriori.*

Rappelons enfin que **la grammaire n'est pas une fin en soi**, mais un passage obligé destiné à faciliter l'utilisation de la langue.

IV. LA RUBRIQUE *SONS ET LETTRES*

La rubrique phonétique travaille sur différents aspects phonétiques, traits généraux du français et aspects faisant particulièrement problème pour les apprenants. Elle propose des exercices systématiques de répétition, de reconnaissance, de discrimination, de transformation et de liens sons-lettres.
Cette section reprend quelques aspects de la prononciation du français standard, mais l'accent est mis, dans *Reflets 2*, sur les variations de la courbe intonative porteuses de sens.
Le travail phonétique se fait aussi en contexte au cours de l'étude des dialogues du feuilleton : travail de mise au point auditive et de reproduction, en situation, des intonations.

V. LA RUBRIQUE *VISIONNEZ LES VARIATIONS*

La rubrique *Visionnez les variations* propose un travail sur les actes de parole du feuilleton (paraphrases et équivalences de sens, oppositions de sens, degrés d'intensité…).
Elle amène l'étudiant à **utiliser en situation des variantes d'actes de parole** vus dans le feuilleton et repris dans la partie *Variations* de la vidéo.
On présente la séquence vidéo et on fait pratiquer les formes avant de lancer les minijeux de rôles proposés. On cherche d'autres équivalents de sens possibles. Enfin, on fait trouver d'autres situations dans lesquelles ces actes de parole pourraient être utilisés.

VI. LA PAGE *COMMUNIQUEZ*

C'est la phase d'**acquisition** succédant aux phases précédentes de compréhension et d'apprentissage, la phase destinée à faciliter l'appropriation du langage par l'étudiant. Il s'agit de développer la fluidité verbale de l'apprenant et sa capacité à s'adapter à des situations nouvelles. Il convient donc d'encourager les apprenants à s'exprimer, même si leurs productions sont hésitantes et fautives dans un premier temps.
Les apprenants sont invités successivement :
– à inventer **un dialogue entre des personnages du feuilleton** dans des situations différentes de celles qui sont présentées dans l'histoire, mais restant en rapport avec l'épisode ;
– à **rechercher de l'information** dans un dialogue, ou un texte, enregistré contenant quelques inconnues ;
– à **pratiquer des jeux de rôles** pour mettre en œuvre leurs acquis dans des situations différentes de celles du feuilleton et pour utiliser des stratégies discursives à l'oral.

Les jeux de rôles sont, dans la majorité des cas, prévus pour provoquer une interaction entre deux apprenants. Toutes les paires d'apprenants travaillent en même temps et, le plus souvent, on intervertit les rôles afin que chaque apprenant pratique les deux aspects des échanges. Il est essentiel que les participants aient une perception claire de la situation de communication où ils vont s'engager. Une courte période de préparation, à laquelle peuvent collaborer les deux participants, est le plus souvent nécessaire. On peut, de temps en temps, enregistrer des échanges et les analyser, puis les faire reprendre pour les améliorer.
Cette phase de communication portant sur la compréhension et la production orales doit être particulièrement bien préparée et soignée, le professeur jouant le rôle d'animateur et de personne ressource en cas de blocage. Si le professeur entend des productions erronées, il n'interrompt pas le cours du jeu pour apporter des corrections. Il se contente de répéter ensuite correctement ce que l'apprenant voulait dire. Dans ces activités, en effet, c'est surtout **la liberté et l'aisance dans l'utilisation du langage et l'efficacité de transmission des messages qu'il faut privilégier.**

En conclusion, la procédure préconisée pour l'étude d'un épisode peut être représentée schématiquement de la façon suivante :

1. Sensibilisation Anticipation	**2. Organisation de la compréhension**	**3. Apprentissage**	**4. Acquisition**
• visionnage sans le son • observation des comportements non verbaux • analyse des situations • formulation d'hypothèses	• visionnage avec le son • affinement des hypothèses de sens • mise en rapport des comportements et des énoncés • vérification des hypothèses	• étude du langage – actes de parole – grammaire – phonétique • apprentissage des formes • réemploi	• variations • réinvestissement • écoute de nouveaux dialogues • jeux de rôles • vers l'acquisition et la maîtrise du langage

VII. LA DOUBLE PAGE *ÉCRIT*

Cette double page a pour **objectif** d'entraîner l'apprenant aux **techniques** de survol, de balayage, de repérage et aux **stratégies de découverte et de résolution de problèmes** que toute personne ayant acquis une bonne pratique de la lecture dans sa langue applique de manière plus ou moins consciente, mais que cette même personne a beaucoup de mal à transposer dans la pratique d'une langue étrangère.
Pour être un lecteur efficace, il convient en effet d'acquérir des habitudes de **lecture non linéaire** et d'apprendre à **construire le sens**. Dans la mesure où l'apprenant ne maîtrise que très partiellement les éléments proprement linguistiques, il doit, pour compenser, s'appuyer sur son expérience du monde et sur son métier de lecteur en langue maternelle. On l'aide donc à **partir de son connu,** de ce qu'il comprend grâce à sa connaissance de la fonction des textes et de leur organisation, et de son expérience des sujets présentés, des documents accompagnant le texte pour « comprendre », ses compétences linguistiques réduites n'intervenant que comme appoint.
Chaque double page poursuit un objectif différent qui amène progressivement l'apprenant à élaborer des stratégies de lecture et à s'approprier des techniques d'écriture.

La **démarche** préconisée est parallèle à celle qui est utilisée pour la préparation au visionnage des épisodes. Elle comprend plusieurs étapes qui ne sont pas nécessairement matérialisées dans une suite d'exercices imprimés :
• une **sensibilisation** au texte qui prend la forme d'une activité collective au cours de laquelle on oriente l'attention des apprenants sur le sujet, on réactive des connaissances qu'ils possèdent déjà, on éveille leur curiosité et on crée des attentes ;
• une **anticipation du contenu** à partir du titre et des sous-titres, des illustrations, des tableaux et des schémas…
• une **lecture individuelle, silencieuse**, du texte. Les apprenants essaient de se débrouiller seuls. Plusieurs lectures successives du même texte sont nécessaires, la compréhension se construisant graduellement : premier survol, repérage de mots clefs, prise de conscience de la cohérence…
À partir des passages compris, l'apprenant fait de nouvelles hypothèses ;
• un **examen collectif** du texte, qui permet de vérifier le repérage des mots clefs, de confronter les hypothèses de sens, de savoir sur quels indices elles sont fondées, de fournir des pistes pour les vérifier, de déterminer l'ordre des idées principales, de repérer l'enchaînement logique et les facteurs de cohésion du texte (système nominal et pronominal de reprises internes, articulateurs, paraphrases et autres procédés). C'est alors qu'on

exerce les apprenants au repérage et à la stratégie d'inférence ;
• une dernière phase de **commentaires libres** sur les techniques et les stratégies utilisées, sur le texte lui-même et sur ses prolongements.

Cette approche, parallèle à celle qui est adoptée pour la compréhension des dialogues de la vidéo, amène l'étudiant à pratiquer des **opérations cognitives** comme comparer, classer, hiérarchiser, identifier des indices, formuler des hypothèses…, toutes opérations exigeant de sa part une participation active et intelligente.
La construction du sens se fait par **mises au point successives** :
– analyse des paramètres de la situation de communication : *Qui écrit, à qui ou pour qui, sur quel sujet, dans quelle intention et dans quel genre ;*
– identification d'éléments significatifs du texte ;
– formulation d'hypothèses de sens ;
– vérification des hypothèses en reprenant et en continuant la lecture pour s'assurer qu'elles sont cohérentes avec l'ensemble.
Cette **approche** est **récursive**. On comprend par « cercles concentriques », chaque lecture faisant découvrir de nouveaux indices qui viennent compléter et affiner la compréhension initiale.

La **production écrite** fait l'objet d'un travail systématique, dans le cahier d'exercices surtout. On y envisage successivement la structure et les moyens de cohésion du paragraphe, différents types d'organisation (temporel, spatial, argumentatif) d'un texte et les modes de développement des idées.

De plus, il est conseillé de continuer à faire créer des **résumés des dialogues en classe** par les élèves eux-mêmes. C'est d'abord un « feu à volonté », chacun pouvant faire des commentaires libres sur le feuilleton. Puis on encourage les élèves à rapporter des éléments de résumé. Les phrases proposées sont écrites au tableau et organisées par les participants… et le professeur.
Le **texte est évalué et amélioré collectivement**. On pose à la classe des questions simples concernant le contenu, la structure et la cohérence interne :
– *Toute l'information utile est-elle incluse ?*
– *Y a-t-il des manques ? Des répétitions ?*
– *Les événements rapportés sont-ils dans le bon ordre et la succession des événements et des idées est-elle bien marquée ?…*

VIII. LES PAGES *CIVILISATION*

Alors que, dans les dialogues du feuilleton, le culturel est surtout traité sous l'angle de la compréhension des rapports entre les personnes et de la pragmatique (comportements habituels significatifs, verbaux et non verbaux), cette section est orientée vers la présentation d'aspects ponctuels, mais significatifs, pouvant déboucher sur des essais de comparaison avec ce qui se passe et se fait dans la communauté culturelle des apprenants. L'angle d'attaque est à la fois thématique et géographique. On y présente plusieurs régions françaises, mais aussi le Québec, la Belgique et la France d'outre-mer. Ces présentations sont nécessairement sélectives et succinctes, mais on espère que certains étudiants voudront compléter les informations données, ce qui pourrait fournir le thème de projets et la constitution d'un document collectif sur la francophonie.

IX. ET POUR FINIR…

La dernière page de chaque dossier est consacrée à un **texte littéraire,** ou à un **projet**, ou à un **bilan communicatif.** Alors que les textes littéraires et les projets sont liés au contenu culturel, communicatif et linguistique du dossier, le bilan porte sur le travail des trois derniers dossiers.

Les projets

Un projet est une **activité libre**, réalisée par des étudiants **volontaires,** sur des sujets de leur choix (même s'il s'agit de suggestions du professeur), individuellement ou en groupe. C'est un essai de communication grâce au français qui encourage l'initiative personnelle, l'autonomie dans l'apprentissage et la créativité du ou des auteurs.
Un projet peut être :
– simple : dossiers à constituer sur les membres de sa famille ou ses voisins, sur la biographie d'un personnage,

sur des recettes de cuisine, sur un animal favori, une race d'animaux, sur son quartier, sur un projet d'appartement… Il suffit que le sujet intéresse l'apprenant qui entreprend sa réalisation ;
– complexe : comme, par exemple, la préparation collective d'un voyage dans un pays francophone, une étude sur le fonctionnement d'une entreprise…
– individuel ou collectif.

Un projet peut entraîner les étudiants à des activités communicatives diverses : lectures documentaires, lettres à des organismes (tourisme, syndicat d'initiative, éditeurs de magazines…), enquêtes à partir de questionnaires réalisés par les étudiants eux-mêmes, conversations téléphoniques, interviews, etc.
Un projet exige un travail sérieux, librement consenti. Il doit être créatif en termes de contenu et d'écriture. Il ne sert à rien de recopier un passage de livre ou d'encyclopédie !
Le professeur peut aider les étudiants en leur procurant de la documentation, en donnant des conseils si les étudiants les sollicitent, en commentant les productions, en les valorisant par l'affichage ou la publication.

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Les classes de grands adolescents et d'adultes sont rarement homogènes malgré le soin qu'on peut mettre à la répartition des étudiants en fonction de leur niveau de départ. Même si les groupes sont bien constitués, des différences apparaissent assez rapidement entre leurs membres, dues à des motivations, des aptitudes ou des qualités de travail différentes.
Pour aider ceux qui se retrouvent en difficulté, le professeur peut tenter de différencier ses approches et accorder une attention particulière à certains étudiants. Il essaiera d'agir sur les moyens d'accès à la connaissance en s'efforçant de proposer aux étudiants concernés des exercices et des cheminements adaptés à leurs styles d'apprentissage et à leurs possibilités.

Plusieurs formes d'aide sont envisageables.
1. On peut faire travailler les étudiants d'un même groupe selon des procédures différentes. Par exemple, permettre à quelques étudiants de regarder un texte avant une écoute ou de regarder pendant la première écoute. On peut fournir à certains étudiants des photocopies comprenant des indications d'écoute ou de lecture pour faciliter leur compréhension.
On peut encourager les plus faibles en leur posant des questions simples ou en leur demandant de répéter les bonnes réponses… On peut constituer des paires ou des groupes d'étudiants de capacités différentes afin que le plus performant aide l'autre…
2. On peut également :
– choisir les exercices à faire en dehors de la classe en fonction des besoins et des possibilités des étudiants afin de soutenir les plus faibles dans leur effort ou de stimuler les plus doués ;
– corriger plus attentivement certaines activités et fournir des indications de travail détaillées en marge des copies ;
– fournir des corrigés afin que les étudiants corrigent leurs exercices eux-mêmes et se posent des questions sur l'origine de leurs fautes…
3. On peut aussi noter certains étudiants non sur la valeur absolue de leurs résultats mais sur l'effort fourni et les progrès réalisés.
4. On peut enfin confier des tâches complémentaires aux étudiants les plus performants afin de ne pas les décourager et ne pas ralentir le rythme général : soit des tâches ponctuelles (lectures, recherches ou activités plus complexes que celles confiées aux autres), soit la responsabilité d'aider des étudiants en difficulté.

L'objectif de toutes ces propositions est de maintenir, le plus longtemps possible, un groupe homogène sans décourager ni les uns ni les autres.